

Benjamin Jörissen Winfried Marotzki Medienbildung – Eine Einführung



Klinkhardt

UTB



UTB 3189

Eine Arbeitsgemeinschaft der Verlage

Böhlau Verlag · Köln · Weimar · Wien
Verlag Barbara Budrich · Opladen · Farmington Hills
facultas.wuv · Wien
Wilhelm Fink · München
A. Francke Verlag · Tübingen und Basel
Haupt Verlag · Bern · Stuttgart · Wien
Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung · Bad Heilbrunn
Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft · Stuttgart
Mohr Siebeck · Tübingen
Orell Füssli Verlag · Zürich
Ernst Reinhardt Verlag · München · Basel
Ferdinand Schöningh · Paderborn · München · Wien · Zürich
Eugen Ulmer Verlag · Stuttgart
UVK Verlagsgesellschaft · Konstanz
Vandenhoeck & Ruprecht · Göttingen
vdf Hochschulverlag AG an der ETH Zürich

**MEDIENBILDUNG –
EINE EINFÜHRUNG**
Theorie – Methoden – Analysen



Benjamin Jörissen
Winfried Marotzki



VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2009

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über

<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7815-1644-1 (Klinkhardt)

ISBN 978-3-8252-3189-7 (UTB)

2009.1.L. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Einbandgestaltung: Atelier Reichert, Stuttgart

Titellustration: Alexandra Bubenheim

Druck und Bindung: Friedrich Pustet, Regensburg.

Printed in Germany 2009.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

UTB-Bestellnummer: 978-3-8252-3189-7

1 Einleitung	7
2 Strukturelle Bildungstheorie und Strukturelle Medienbildung	9
2.1 Historische und zeitdiagnostische Gehalte des Bildungskonzepts.....	9
2.1.1 Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts	12
2.1.2 Das Konzept der Allgemeinbildung nach Wolfgang Klafki	13
2.2 Die Grundlogik von Bildung.....	15
2.2.1 Krisentypen der Moderne.....	16
2.2.2 Tentativität und Unbestimmtheit	18
2.2.3 Bildung vs. Lernen: ein lerntheoretischer Exkurs	21
2.3 Bildung in der Wissensgesellschaft.....	26
2.4 Dimensionen Strukturaler Medienbildung	30
2.4.1 Vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung	31
2.4.2 Mediale Artikulationen und der Aufbau von Orientierungswissen	38
3 Audiovisuelle Artikulationsformen	41
3.1 Ein strukturaler Blick auf das Medium Film.....	41
3.2 Beispiel einer strukturalen Filmanalyse: Atom Egoyan: Ararat (2002)...	43
3.2.1 Die Narrationsstruktur.....	45
3.2.2 Reflexionsoptionen durch Modalisierungen.....	50
3.2.3 Reflexionsoptionen durch Diskursivität.....	53
3.2.4 Zusammenfassung.....	57
3.3 Bildungsdimension Wissensbezug	60
3.4 Bildungsdimension Handlungsbezug.....	63
3.5 Bildungsdimension Grenzbezug	67
3.6 Bildungsdimension Biographiebezug.....	69
3.7 Vertiefung: Audiovisuelle „Erinnerungsbilder“	71
3.7.1 Mediale Inszenierungen von Erinnerung	71
3.7.2 Erinnerungsarbeit als Verfertigung von Vergangenheit.....	73
3.7.3 Erinnerungsarbeit im Film	75
4 Visuelle Artikulationsformen	95
4.1 Ein strukturaler Blick auf das Medium Bild.....	95
4.1.1 Bildobjekt, Bedeutung und Sinn	96
4.1.2 Fotografie aus bildungstheoretischer Perspektive.....	99
4.1.3 Methode der bildungstheoretisch-strukturalen Bildinterpretation	101
4.2 Bildungsdimension Wissensbezug	111
4.2.1 Rudolf Holtappel: Eisenheim-Siedlung	113

4.2.2	Guy Tillim: Ntokozo (right) and His Brother Vusi Tshabalala at Ntokozo's Place.....	126
4.3	Bildungsdimension Handlungsbezug.....	132
4.3.1	Dorothea Lange: Migrant Mother, Nipomo, California.....	133
4.3.2	Göran Gnaudschun: Longe – 44 Leningrad, o.T. #31	138
4.4	Bildungsdimension Grenzbezug	143
4.4.1	Hans Bellmer: Die Puppe.....	144
4.4.2	Mariko Mori: Birth of a Star	148
4.5	Bildungsdimension Biographiebezug.....	156
4.5.1	Nan Goldin: Nan after being battered.....	156
4.5.2	Imogen Cunningham: Self-portrait, Denmark.....	161
5	Neue Artikulations- und Partizipationsräume des Internet.....	169
5.1	Ein struktureller Blick auf das Internet.....	169
5.1.1	Die Entwicklung der verschiedenen Anwendungen und Subnetze des Internet	169
5.1.2	Die Entwicklung des Internet zum deliberativen Kulturraum... ..	173
5.1.3	Aktuelle Entwicklungstendenzen.....	179
5.2	Bildungsdimension Wissensbezug	185
5.2.1	Kollaborative Wissensprojekte: das Beispiel Wikipedia	185
5.2.2	Die Blogosphere: ein vernetzter Artikulationsraum.....	188
5.3	Bildungsdimension Handlungsbezug.....	191
5.3.1	Das Internet als Vergemeinschaftungsraum: Online-Communities	191
5.3.2	Strukturelle Online-Ethnographie	193
5.3.3	Neue Vergemeinschaftungsformen: Soziale Netzwerke.....	199
5.4	Bildungsdimension Grenzbezug	202
5.4.1	Leben in der Virtualitätslagerung	202
5.4.2	Strukturelle Avatar-Ethnographie	208
5.5	Bildungsdimension Biographiebezug.....	224
5.5.1	Biographische Prozesse der Bedeutungs- und Sinnherstellung... ..	224
5.5.2	Erinnerungskulturen im Internet.....	229
5.5.3	Neue Biographisierungsformen im Internet.....	233
6	Schluss.....	239
7	Literatur	241
8	Stichwortregister.....	253

1 Einleitung

Der vorliegende Band bietet eine Einführung in das Konzept einer Strukturalen Medienbildung. Er führt klassische modernitäts- und bildungstheoretische Überlegungen mit Diskursen der Bild- und Filmtheorie sowie Ansätzen der internationalen Internet-Forschung zusammen. Das Konzept einer Strukturalen Medienbildung trägt dem Sachverhalt Rechnung, dass Sozialisation in der Moderne grundlegend und unhintergebar medial erfolgt. Das hier entwickelte Modell beansprucht deshalb, die orientierenden Potenziale von Medien freizulegen. Es berücksichtigt dabei biographieanalytische, identitätstheoretische und anthropologische Aspekte ebenso wie gesellschaftliche, kulturelle und sozialisatorische Zusammenhänge von Medienkulturen.

Dieses Buch entfaltet zunächst ein modernes, bildungstheoretisch fundiertes Verständnis von Medienbildung (Kapitel 2). In Weiterführung des von Wilhelm von Humboldt ausgehenden Bildungsverständnisses werden die grundlegende Medialität der Moderne konzeptionell eingearbeitet und vier Dimensionen alltagsweltlicher Orientierung des Menschen entwickelt, die gleichzeitig vier grundlegende Reflexionsfelder darstellen: Wissen, Handlungsoptionen, Grenzen und Biographie. Die folgenden drei Kapitel präsentieren exemplarische Analysen in drei ausgewählten Feldern medialer Artikulationen: Kapitel 3 beschäftigt sich mit audiovisuellen Artikulationen. Am Beispiel von neoformalistisch orientierten Filmanalysen (Bordwell/Thompson) wird exemplarisch gezeigt, wie innerhalb der vier grundlegenden Dimensionen Reflexionsoptionen entwickelt werden und Reflexivität thematisch wird. In gleicher Weise wird mit visuellen Artikulationen (Fotografien) in Kapitel 4 verfahren, indem in der Traditionslinie von Erwin Panofsky ein Bildinterpretationsmodell weiterentwickelt wird und zur Anwendung gelangt. Schließlich wird in Kapitel 5 der neue Artikulations- und Partizipationsraum Internet thematisiert und die Reflexionsoptionen in den teilweise multimedialen Kommunikationsräumen und -architekturen analysiert, indem Trends der Entwicklung des Internet nachgezeichnet und aktuelle Phänomene (z.B. Communities) dargestellt und diskutiert werden.

Für jedes dieser drei Felder präsentiert der Band sowohl theoretische Grundlagen als auch ausgearbeitete Analysemethoden.

Im Zuge der sogenannten Medienkonvergenz wachsen traditionelle Medien mit modernen immer mehr zusammen. Zeitungen haben eine Onlineausgabe, Fernsehsendungen haben ihre Internetseiten. Deshalb haben auch wir zu diesem Buch eine Internetseite eingerichtet:

<http://www.strukturale-medienbildung.de>

Hier kann Kontakt zu den Autoren hergestellt werden. In den Bereichen Film, Bild und Internet Research informieren wir über unsere aktuelle Forschungsarbeit und präsentieren *best practice*-Beispiele studentischer Projekte. Ein Glossar informiert über wichtige Grundbegriffe dieses Buches und eine Linksammlung bietet interessante Zugänge zu Seiten rund um das Thema Medienbildung. Damit wird dem Trend Rechnung getragen, dass Wissenschaft grundsätzlich eine diskursive Plattform benötigt, die sich immer mehr in das Internet verlagert, weil auf diese Weise produktive Vernetzungen ermöglicht werden. Wir wünschen uns mit diesem Buch und der Internetpräsenz eine kreative Auseinandersetzung mit dem Medienbildungsgedanken.

Magdeburg, im Juli 2008

Benjamin Jörissen
Winfried Marotzki

2 Strukturelle Bildungstheorie und Strukturelle Medienbildung

2.1 Historische und zeitdiagnostische Gehalte des Bildungskonzepts

„Bildung“ ist heutzutage ein verbreiteter Begriff. In politischen Grundsatprogrammen und öffentlichen Diskussionen wird über Bildungschancen gestritten, die Bildungsmisere beklagt (Pisa) oder höhere Ausgaben für den Bildungssektor eingefordert. In diesen Diskussionen wird unter Bildung vor allem Ausbildung verstanden – also die Erzeugung bestimmter beruflicher Fähigkeiten und Kompetenzen. Es geht um die Ausbildungsmisere – Mangel an Lehrstellen, überlastete Universitäten etc., um schlechte Ausbildungschancen für Jugendliche und zu geringe Ausgaben etwa für berufsbildende Institutionen. In der privaten Alltagssprache verstehen wir hingegen unter Bildung zumeist so etwas wie umfassende Belesenheit und solides geschichtliches Wissen. Für diese Art von Bildungsverständnis veröffentlicht die Wochenzeitung „Die Zeit“, eine trutzige bildungsbürgerliche Bastion gegen die Boulevardisierung der Presse, regelmäßig Empfehlungen über einen Bildungskanon. Wer es schneller haben will, nimmt gleich Dietrich Schwanitz' Bestseller „Bildung – Alles, was man wissen muss“ zur Hand. Darin findet sich nämlich von den griechischen Stadtstaaten bis zum Feminismus das ganze „Marschgepäck, das man Bildung nennt“ (Schwanitz 1999, 8), auf knapp 700 Seiten vereint – samt Bedienungsanleitung in Form der „Regeln, nach denen man unter Gebildeten kommuniziert“.

Es ist leicht zu erkennen, dass diese beiden gebräuchlichen Auffassungen von Bildung wenig miteinander gemeinsam haben. Auf der einen Seite finden wir eine kanonorientierte Bildungsvorstellung: Bildung als Ergebnis des Aneignens bestimmter Inhalte. „Bildung“ heißt also hier – die Metapher des Marschgepäcks trifft es sehr genau –, über einen normierten oder „kanonisierten“ Wissensvorrat zu verfügen und diesen an der nötigen Stelle entsprechend anbringen zu können. Nicht selten fungiert die solchermaßen verstandene Bildung als eine Art soziale Erkennungsmarke, mit der man unter „Gebildeten“ beweisen kann, dass man „dazugehört“, oder mit der man vermeintlich „Ungebildeten“ zeigen kann, dass sie nicht dazugehören. Was auf der anderen Seite den Bildungsbegriff der öffentlichen Debatten angeht, so ist aus erziehungswissenschaftlicher Sicht „Ausbildung“ etwas, das sich auf der Ebene des Lernens bewegt, sei es eines wissensbezogenen oder auch eines praktischen, auf Können abzielenden Lernens.

Die verbreitete bildungsbürgerliche Vorstellung von Bildung (als Aneignung klassischer oder anderweitig verbindlicher Bildungsinhalte) hingegen kann heutzutage nicht mehr als hinreichendes Bildungskonzept verstanden werden. Vielleicht konnte die Idee, dass Bildung darin besteht, sich einen festgelegten Kanon an Inhalten anzueignen, irgendwann einmal plausibel erscheinen: in einer Epoche, in der die Welt noch als geordnetes Ganzes vorgestellt werden konnte, in der die Schriften der „Klassiker“ noch als ewige Wahrheiten gehandelt wurden, in der die Geschichte als ein linear fortschreitender Prozess verstanden wurde (dessen End- und Höhepunkt die bürgerliche Gesellschaftsform darstellte) und in der schließlich eine europäisch-bürgerliche Leitkultur sich ganz selbstverständlich gegenüber dem Rest der (vorwiegend kolonialisierten) Welt geistig überlegen wähnte. Von einem solchen erhabenen und unerschütterlichen Standpunkt aus lassen sich Welt und die Geschichte dann nach bildungswürdigen und bildungsunwürdigen Kulturgütern einteilen.

Diese Zeiten sind lange vorbei. Die Moderne und unsere als „zweite Moderne“ bzw. „Postmoderne“ bezeichnete Gegenwart sind durch eine ganze Reihe von Orientierungskrisen gekennzeichnet, die nach und nach jedem Glauben an einen irgendwie fixierbaren Standpunkt, von dem aus sich ein allgemein verbindliches „Wahres, Schönes, Gutes“ festlegen ließe, eine Absage erteilt haben. Und diese Krisen begleiten die bürgerlichen Gesellschaftsformen quasi von Anfang an. Rufen wir uns drei der großen historischen Krisenerfahrungen ins Gedächtnis, um ein Gefühl dafür zu bekommen, welches Ausmaß der Erschütterungen hergebrachten Werte und Weltbilder sie darstellten:

- *Industrialisierung und Massenverarmung:* Die ökonomische Ordnung des 19. Jahrhunderts stand für Wohlstand und Fortschritt. Sie rationalisierte die Produktion von Gütern und Nahrungsmitteln und machte Unternehmer reich – und gleichzeitig führte sie ganze Bevölkerungsgruppen in die Armut.
- *Kolonialismus:* Der Kolonialismus „segnete“ die kolonisierten Länder mit den Errungenschaften der Zivilisation (Rechtssystem, Bürokratie, Wissenschaft, Medizin, christliche Religion) und geriet dabei schnell mit den freiheitlichen Grundsätzen bürgerlicher Gesellschaften in Widerspruch, indem er in ein System der Unterjochung und Ausbeutung ausartete, dessen kulturelle und politische Folgen heute noch spürbar sind.
- *Weltkriege:* Im 20. Jahrhundert erschütterten die beiden Weltkriege und die Greuelthaten des nationalsozialistischen Deutschlands den Glauben an „Bildung“ nachhaltig – viele der jungen Soldaten, die im ersten Weltkrieg begeistert in die Schlacht zogen, hatten buchstäblich ihren „Faust“ im Marschgepäck. Und nach 1933 hielt die humanistische Bildung in Deutschland nur wenige davon ab, aus der politischen Situation ihren kleineren oder größeren Vorteil zu ziehen.

Wir können an dieser Stelle nicht im Detail auf die Diskussionen eingehen, die sich in der Nachkriegszeit der Frage widmeten, wie ein solcher Rückfall in die Barbarei zukünftig verhindert werden könne. Die klassische kanonorientierte Bildung, wie sie im humanistischen Gymnasium gelehrt worden war, hatte sich jedenfalls in dieser Hinsicht als wirkungslos erwiesen. Humanistisch orientierte Erziehungsinstitutionen bringen nicht per se humanistisch handelnde Individuen hervor – im Gegenteil, denn schon der Erwerb dieser Bildung war häufig mit Drill und Unterordnung verbunden. Aufgrund dieser Erfahrung rückten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts insbesondere die Aspekte der *Mündigkeit* und der *moralischen Autonomie* in den Vordergrund. Es ging um die *Umerziehung* einer antidemokratisch geprägten Bevölkerung in eine Gesellschaft demokratisch gesinnter Individuen. Es ist im Rückblick unschwer zu erkennen, dass dies nicht funktionieren kann: Die Forderung, durch äußere Einwirkung innere Autonomie herzustellen, widerspricht sich selbst. Während der Philosoph Theodor W. Adorno (zusammen mit Max Horkheimer einer der bekanntesten Vertreter der „Kritischen Theorie“) zur zukünftigen Vereitelung antidemokratischer Gesellschaftsentwicklung eine „Erziehung zur Mündigkeit“ einforderte, korrigierte der Kritische Erziehungswissenschaftler Heinz J. Heydorn solche Forderungen:

„Erziehung ist Zucht, notwendige Unterwerfung, die wir durchlaufen, um die wir nicht herunkommen; Bildung ist Verfügung des Menschen über sich selber [...]. Erziehung soll obsolet, Bildung Wirklichkeit werden.“ (Heydorn 1980, 162f.)

Darin kommt zum Ausdruck, dass Mündigkeit und moralische Autonomie nur als Ergebnisse von Bildungsprozessen denkbar sind: „Bildung“ bezeichnet aus dieser Perspektive nicht einen verinnerlichten Kanon, sondern zielt auf ein Selbst- und Weltverhältnis, das nur vom Subjekt selbst ausgehen kann. Die erstgenannte, inhaltsorientierte Variante wird in der Erziehungswissenschaft *materiale* Bildungstheorie genannt, während die Idee des Selbst- und Weltverhältnisses auf eine *formale Bildungstheorie* abzielt, indem das Ziel des Bildungsprozesses nicht in Inhalten, sondern in der Form der Selbst- und Weltbeziehung liegt. Wir wollen die Idee eines formalen Bildungsverständnisses im folgenden an zwei Klassikern der Bildungstheorie entfalten. Am Bildungsverständnis Wilhelm von Humboldts (1767-1835) lässt sich deutlich erkennen, dass der Bildungsgedanke diese Momente des Selbst- und Weltbezugs schon von Anfang an aufwies – ganz entgegen den autoritären Lehrpraxen der staatlichen Bildungsinstitutionen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. Anhand des Bildungskonzepts Wolfgang Klafkis wollen wir anschließend skizzieren, wie sich der Bildungsgedanke in diesem Sinne auf unsere Gegenwart beziehen lässt.

2.1.1 Die Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts

Folgende Aspekte sind bei Humboldt für unseren Zusammenhang wichtig: Bildung bezieht sich immer auf den Menschen und wendet sich gegen dessen Funktionalisierung. Mindestens für den klassischen Bildungsbegriff gilt, dass er in Opposition zu der Tendenz der Aufklärungsepoche konzipiert wurde. Unter dem Einfluss utilitaristischen, also am Maßstab der Nützlichkeit ausgerichteten Denkens, hatte man den Menschen im ausgehenden 18. Jahrhundert vor allem zu einem brauchbaren und nützlichen Glied der Gesellschaft erziehen wollen (vgl. Schwenk 1983). Die Formulierung, in der Humboldts Bildungsgedanke seinen prägnantesten und wohl auch bekanntesten Ausdruck gefunden hat, lautet:

„Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welche die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionirlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen.“ (Humboldt 1792, 64)

Die umfassende Entfaltung der Kräfte des einzelnen Menschen ist auf die möglichst umfassende *Wechselwirkung* dieses Individuums mit der *Welt* angewiesen. Weiterhin betont Humboldt, es komme bei der Bildung des Menschen auf die Berücksichtigung der Individualität jedes einzelnen Charakters an. Flexibilität des Selbst- und Weltbezuges, auf die Bildung auch bei Humboldt hinausläuft, gewinnt der Mensch dadurch, dass eine möglichst allseitige Betätigung der Kräfte seines Verstandes (Rationalität), der Einbildungskraft (Phantasie) und der sinnlichen Anschauung stattfindet. Alle drei sind gleichrangig und gleichwertig. In vielseitiger Auseinandersetzung mit der Welt sollen die Anlagen des Menschen allseitig entwickelt werden.

Weiterhin ist das Studium von Sprachen und damit anderer Welt- und Selbstbezüge zentral. Humboldt hat sich nach 1819 schwerpunktmäßig sprachwissenschaftlichen Studien gewidmet (vgl. Humboldt 1820; Humboldt 1827-1829; dazu Koller 1997). Sein Interesse galt den Besonderheiten der Einzelsprachen, die für ihn prinzipiell gleichrangig sind. Eine Sprache repräsentiert für ihn nicht nur ein Kommunikationsmedium, sondern in einer Sprache sedimentierten sich kulturelle Gehalte, zeige sich jeweils eine besondere Weltsicht. So wie Sprachen ineinander nur bedingt übersetzbar seien, seien auch kulturelle Sinnhorizonte und Weltsichten nur bedingt übertragbar.

Bildung bedeutet in dieser Hinsicht ganz wesentlich, solche anderen Perspektiven kennenzulernen. Denn nur wenn man erfährt, dass andere Kulturen die Welt anders sehen – und dabei zugleich bemerkt, dass sich diese andere Weltsicht nicht hundertprozentig übersetzen lässt, dass sie sich nicht auf unsere Weltsicht *reduzieren* lässt, dass sie völlig eigenständige Sinnzusammenhänge herstellen – nur dann wird die Erfahrung möglich, dass die eigene Weltsicht nicht die einzige, sondern eine *unter anderen* ist, und dass andere Weltsichten möglicherweise gleichwertige

Alternativen darstellen – Sichtweisen, die man *auch* beziehen kann. Die eigene Weltsicht wird durch solche Einsichten *flexibel*.

Die Flexibilisierung des eigenen Welt- und Selbstbezuges erfolgt bei Humboldt wesentlich durch die Beschäftigung mit anderen Sprachen, indem durch andere Weltsichten und kulturelle Sinnhorizonte eine Relativierung der eigenen Weltsicht erfolgt. In diesem Sinn kann man auch von einer *Dezentrierung* sprechen. Damit ist gemeint, dass die eigenen Wertorientierungen und die eigenen kulturellen Sinn- und Deutungsmuster nicht mehr als Zentrum betrachtet werden. Sie werden *relativiert* – das bedeutet allerdings nicht, dass sie „über Bord geworfen“ werden. Denn diese Muster und Wertorientierungen sind unverzichtbar. Wir verwenden sie notwendig und unwillkürlich, und wir würden ohne sie orientierungslos sein. Relativierung in diesem Sinne bedeutet nicht, dass Weltsichten verlassen werden, sondern zunächst, dass andere Weltsichten zugelassen werden. In einem zweiten Schritt ist dann die *Veränderung* der eigenen Deutungsmuster möglich. Lesen wir dazu noch einmal Humboldt:

„Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltsicht sein, da jede das Gewebe der Begriffe und der Vorstellungsweise eines Teils der Menschheit enthält. Da man aber in eine fremde Sprache immer mehr oder weniger seine eigene Welt, ja seine eigene Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nie rein und vollständig empfunden.“ (Humboldt 1827-1829, 225)

Die Begegnung mit anderen Selbst- und Weltsichten, die im Sinne einer Dezentrierung bildend sein kann, findet nach Humboldt nicht nur durch den Bezug auf fremde Kulturen statt, sondern auch innerhalb der eigenen Kultur. Neben regionalen und sozialen Differenzen (Schichten, Milieus) ist es auch die Begegnung mit anderen Menschen gleicher Kultur, die solche Effekte zeitigen können, denn in gewisser Weise, so Humboldt, besitze jeder Mensch seine eigene Sprache und Kultur (ebd. S. 227ff.).

Die Flexibilisierung gewinnt der Mensch nach Humboldt also dadurch, dass er sich (über Sprachen) andere Kulturen, Sinn- und Bedeutungshorizonte erschließt und auf diese Weise in die Lage versetzt wird, sich selbst auf Distanz zu seinen eigenen kulturell vermittelten Wertorientierungen zu bringen.

2.1.2 Das Konzept der Allgemeinbildung nach Wolfgang Klafki

Auch wenn die Bildungstheorie Humboldts viele heute noch wertvolle Gedanken enthält, so versteht es sich, dass jede Theorie zu einem guten Stück die Denkweisen, die soziokulturellen und auch politischen Bedingungen ihrer Zeit widerspiegelt. Andere Zeiten erfordern andere Bildungskonzepte, wobei die Orientierung an Klassikern wie Humboldt, vor allem die Neuinterpretation, das Aufdecken neuer Aspekte und Perspektiven, immer wichtige Impulse für die Verortung in

der Gegenwart darstellen. Wolfgang Klafkis Bildungskonzept knüpft in diesem Sinne an die großen bildungstheoretischen Positionen der Deutschen Klassik (also Immanuel Kant, Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Wilhelm von Humboldt, um nur einige zu nennen) an. Er sieht die entscheidende Aufgabe darin, „die Denkansätze jener großen Epoche der Geschichte des pädagogisch-philosophisch-politischen Denkens produktiv-kritisch aufzunehmen und sie auf die historisch zweifellos tiefgreifend veränderten Verhältnisse unserer Gegenwart und auf Entwicklungsmöglichkeiten in die Zukunft hinein zu durchdenken“ (Klafki 1985, 16). Klafki nennt drei zentrale Fähigkeiten, die Bildung ausmachen würden:

- Die „Fähigkeit zur Selbstbestimmung über die eigenen, persönlichen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art“ (ebd. S. 17),
- „Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat“ (ebd.), sowie
- „Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen verbunden ist, denen sich solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten auf Grund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (ebd.).

Auf der Basis dieser *strukturellen* Merkmale – wie bei Humboldt geht es auch bei Klafki nicht etwa um bestimmte als „bildsam“ betrachtete Lerninhalte – entwickelt Klafki dann sein Allgemeinbildungskonzept. Es ist durch drei Merkmale gekennzeichnet:

1. Das Allgemeine der Bildung bedeute zunächst den Anspruch aller Menschen auf Bildung. Es komme darauf an, konsequent gesellschaftliche Chancengleichheit für alle sozialen Schichten zu realisieren.
2. Allgemeine Bildung bedeute zweitens soviel wie Ganzheit, Allseitigkeit und Vielseitigkeit der menschlichen Entwicklung. Damit wird das klassische Motiv von Bildung aufgenommen, wie es seit der Aufklärung immer wieder formuliert worden ist. Es geht dabei um kognitive und emotionale Komponenten, um Fragen der Persönlichkeitsentwicklung und um politisch-moralische Kompetenzen.
3. „Allgemein“ bedeute drittens die Beschäftigung mit dem, was allgemein für Menschen gelte, insofern sie soziale Wesen sind. Diese Beschäftigung geschehe exemplarisch mit gesellschaftlichen Schlüsselproblemen. Bildung bedeutet nach Klafki mithin, ein differenziertes gesellschaftliches Problembewusstsein zu erlangen, das – wenn es gelingt – zu einer Flexibilisierung des Selbst- und Weltbezuges führt.

Wir können für unsere Gegenwart viele solcher Schlüsselprobleme identifizieren: dazu gehören politische Problemlagen, Friedensfragen, das Armutsgefälle, ökologische Probleme oder auch die Frage nach den positiven oder negativen Effekten der Globalisierung. Einen weiteren großen Bereich bilden Chancen und Gefahren technologischer Entwicklungen wie etwa Nano- und Gentechnologie. Schließlich ist die Signatur gegenwärtiger Gesellschaftsentwicklung ganz wesentlich durch die rasante Einführung neuen Informations- und Kommunikationstechnologien geprägt.

Die Frage nach dem Ort des Menschen innerhalb des Gesamtgefüges gegenwärtiger soziotechnischer Systeme stellt sich immer dringender. Der Überschuss der medialen und technischen Wahlmöglichkeiten stellt den Einzelnen vor neue Handlungs- und Entscheidungsprobleme, die er nur dann adäquat lösen kann, wenn er über die Flexibilität verfügt, sich auch in Zeiten der Umbrüche Orientierung zu verschaffen. Das Lernen und die Erziehung, die wir der nachfolgenden Generation auferlegen, ist in einem bildungstheoretischen Reflexionsrahmen gerade dadurch gekennzeichnet, jene Flexibilität aufzubauen, die heute und morgen benötigt wird, um die Komplexitätsschübe und gesellschaftlichen Transformationen im Zeitalter der Informationsgesellschaft verantwortlich gestalten zu können.

Medien stellen hierzu ein wichtiges Orientierungsmittel dar, denn die meisten orientierungsrelevanten Informationen über unsere Welt erfahren wir durch Printmedien, Fernsehen und Internet. Insofern sind Bildungsprozesse in der Moderne – im Sinne des Allgemeinbildungskonzepts Klafkis – auf Medien angewiesen. Es geht dabei aber nicht nur um die Orientierung in der Welt *mittels* der medialen Informationen. Vielmehr stellt die *Orientierung in medialen Sphären selbst* heute eine wichtige Aufgabe dar. Selbst- und Weltbezüge sind also prinzipiell medial vermittelt.

2.2 Die Grundlogik von Bildung

Wir haben in den vorangegangenen Abschnitten die Bedeutung des erziehungswissenschaftlichen Bildungsbegriffs zunächst in Abgrenzung zur *Ausbildung* einerseits und zur kanonorientierten, also an bestimmte *Inhalte* gekoppelten Bildung andererseits entwickelt. Anhand der Bildungstheorien Wilhelm von Humboldts und Wolfgang Klafkis haben wir feststellen können, dass ein modernes Bildungsverständnis nicht von bestimmten Bildungsinhalten ausgeht, sondern dass es vielmehr *strukturelle Aspekte von Bildung* (Flexibilisierung, Dezentrierung etc.) beschreibt. Wir haben schließlich den Wandel des Bildungskonzepts vor dem Hintergrund der *Krisenerfahrungen* der Moderne verfolgt und dabei festgestellt, dass diese die Transformation tradierteter Wert- und Weltorientierungen bedingen. Orientierungskrisen erzeugen Unsicherheiten, schaffen aber auch Freiräume für neue Orientierungsprozesse. Wir wollen im Folgenden betrachten, welche

Bedeutung diesen Freiräumen in bildungstheoretischer Hinsicht zukommt. Nachdem wir uns oben einen historischen Rückblick erlaubt haben, wenden wir uns im Folgenden der gegenwärtigen gesellschaftlichen Lage zu.

Soziale Tradierungen halten für Individuen Muster bereit, mittels derer sie Welt- und Selbstsichten entwickeln können. Solche Muster können aus Wertesystemen oder Weltanschauungen resultieren; sie können sich auch auf bestimmte Rollenvorbilder beziehen, etc. Wichtig ist dabei, dass in traditionsbestimmten Zusammenhängen die Muster der Selbst- und Weltverhältnisse *zwischen* den Individuen, also intersubjektiv, relativ stabil sind. Je klarer und eindeutiger dabei die Orientierungen sind, desto höher ist der Grad der Bestimmtheit der möglichen Lebensentwürfe. Verlieren soziale Tradierungen jedoch ihre Verbindlichkeit, dann tritt das auf, was wir *Kontingenz* und *Leben mit höheren Unbestimmtheiten* nennen. *Kontingenz* heißt in diesem Zusammenhang, dass die Zufälle, die einem Individuum im Leben begegnen, nicht mehr durch umgreifende Orientierungsmuster mit Sinn versehen werden können.¹ In dem Maße, wie Menschen selbst Entscheidungen treffen, die in dieser Form aus der Tradition nicht ableitbar sind, steigt die Kontingenz. Diese These ist von dem Soziologen Anthony Giddens ausgearbeitet worden (Giddens 1996).

2.2.1 Krisentypen der Moderne

Wie wir bereits demonstriert haben, ist genau diese Erosion tradierter Sinnbezüge die Grundsignatur der Moderne. Wir können im Anschluss an Wilhelm Heitmeyer (vgl. Heitmeyer 1997) drei Krisentypen der Moderne voneinander unterscheiden:

- a) *Strukturkrisen* sind Krisen auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Hierzu gehören Transformationsprozesse wie etwa der Übergang von einer Agrar- zur Industriegesellschaft oder von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft. Es gehören auch Globalisierungspänomene dazu, wie die, über die wir täglich in den Nachrichten informiert werden, dass nämlich auf der einen Seite v.a. international agierende Unternehmen („Global Players“) Riesengewinne machen (Aktienkurse steigen), dieser Trend sich aber auf der anderen Seite nicht in neuen Arbeitsplätzen niederschlägt bzw. sogar noch dazu führt, dass Arbeitsplätze – gesamtwirtschaftlich gesehen – abgebaut werden. *Jobless growth* führt zu einer steigenden volkswirtschaftlichen Dynamik auf der einen und zu neuer Armut auf der anderen Seite. Eine Gesellschaft, die die Folgen

¹ Beispielweise bieten religiöse Weltansichten für viele Krisenerfahrungen bestimmte Erklärungsmuster an. Ein Schicksalsschlag kann dann etwa als Glaubensprüfung oder als Bestrafung für Sünden interpretiert werden; wer etwa einen Angehörigen verliert, steht nicht vor dem nackten Faktum des Todes, sondern er kann dem Tod als Erlösung vom irdischen Dasein oder als Zeichen dafür, dass Gott den Verstorbenen zu sich geholt hat, einen Sinn verleihen.

des eigenen Strukturwandels nicht in den Griff bekommt, hat langfristig ein Problem.

Der Strukturwandel als gesellschaftliches Transformationsphänomen stellt den übergeordneten Rahmen für Lernprozesse dar. Wir wissen, dass Lernprozesse gerade angesichts gesellschaftlicher Transformationen von Desorientierungen, Anomien und Verwerfungen begleitet werden. Wenn stabile gesellschaftliche Rahmenbedingungen fehlen, wenn Menschen nicht genau wissen, wie die Verhältnisse sich morgen entwickeln werden, wenn sich aufgrund *anomischer* Tendenzen – also einem Zustand der Verunsicherung und des Bedeutungsverlusts kollektiver Orientierungen – Gerechtigkeitslücken öffnen, wird es immer schwieriger zu vermitteln, dass sich Lernen lohnt, dass es sich also beispielsweise lohnt, einen Schulabschluss zu erwerben.

- b) Unter *Regulationskrisen* versteht man die Ebene der Pluralisierung von Werten und Normen. Gesellschaftliche Integration verläuft über gemeinsam geteilte Werte- und Normensysteme. Wenn diese Wertesysteme sich aber vervielfältigen, erhöht sich auch die *Kontingenzerfahrung*, das heißt: Wenn jeder seine eigenen Werte und Normen hat, nimmt die Verbindlichkeit innerhalb einer Gemeinschaft ab, denn etwas, was für einen Menschen einen hohen Wert darstellt, muss für einen anderen Menschen noch lange nicht ebenso hoch in der Prioritätenskala rangieren.
- c) Unter *Kohäsionskrisen* verstehen wir jene Phänomene, die soziale Anerkennung, Zugehörigkeit und Bildung umfassen. „Analog zur Pluralisierung von Werten und Normen zeigen sich die Sonnenseiten der Individualisierung in der Selbstgestaltung von Lebenswegen und -konzepten, während die Schattenseiten sich u. a. in Vereinzelung und Vereinsamung dokumentieren können.“ (Heitmeyer 1997, 636).

Durch Krisenerfahrungen erweisen sich Orientierungssysteme plötzlich als zeitlich begrenzt – und damit als prinzipiell unsicher. Hat man einmal die Erfahrung der Fragilität sicher geglaubter Orientierungen gemacht, so ist fortan *jede* Weltorientierung grundsätzlich vom gleichen Schicksal bedroht. Dadurch werden die Orientierungssysteme partikularisiert – einige Teile funktionieren vielleicht noch, andere sind wertlos geworden – und pluralisiert – es gibt nicht mehr die eine „richtige“ Weltsicht. Die Einheitlichkeit und Geschlossenheit von Sinnhorizonten wird brüchig. Wenn sich das Prinzip der Pluralität auf jeder Ebene hochkomplexer Gesellschaften durchsetzt – von sozialen Institutionen bis in die Gemeinschaften, Familien und privaten Beziehungen hinein, dann wird es auch zur Grunderfahrung des Menschen und bestimmt ihn bis tief ins Innere hinein. Die Pluralitätsoption greift durch auf Lebensweisen, Handlungsformen, Denkmuster und Wissenschaftsrichtungen. Längst ist deutlich geworden, dass sich die Moderne durch Diskontinuitäten hinsichtlich soziologischer, ökonomischer, politischer und kultureller Diskurse auszeichnet. Wie das Leben zu leben ist, wie man

seinen Lebenslauf und seine Biographie zu gestalten hat, wird immer mehr den Standards sozialer Kodifizierung entzogen und immer mehr in die Handlungs- und Entscheidungsfreiheit des Einzelnen gelegt. Dieser kann sein Tun immer weniger mit Verweis auf tradierte Handlungsmuster rechtfertigen. Er wird in dem Sinne verantwortlich, als er auf Befragung, warum er etwas so entschieden hat und nicht anders, die Antwort selbst geben muss. Denn mit fortschreitender Individualisierung verliert der Rückzug auf konventionelle Antworten an Selbstverständlichkeit. In der Zusammenschau kann man folgern, dass aus *Sinn* etwas wird, das immer weniger durch gängige Muster übernommen werden kann, das im Gegenteil immer mehr vom Einzelnen erzeugt werden muss. Er kann diesen Sinn nur herstellen, wenn es ihm gelingt, zu sich in eine reflexive Beziehung zu treten und dabei zugleich die verschiedenen Perspektiven seiner Umwelt in Betracht zu ziehen, wobei sich sein eigener Standpunkt, seine eigene Weltsicht relativiert. Dies geht auf der subjektiven Seite mit der Einsicht einher, dass es in komplexen Gesellschaften keine Eindeutigkeiten mehr gibt. Die Kontingenz der Umwelt wird dem Einzelnen als Unübersichtlichkeit bewusst, das heißt, sie erscheint als *unauflösbare Komplexität*. Vieles bleibt unabschätzbar und unbestimmt. Unter bildungstheoretischer Perspektive kommt es darauf an, mit dieser Unbestimmtheit umgehen zu können.

2.2.2 Tentativität und Unbestimmtheit

Wenn man mit der Erfahrung von Unbekanntem konfrontiert ist – also z.B. in der Konfrontation mit anderen Weltsichten – so gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten, damit umzugehen. Die erste besteht darin, das Unbekannte unter die eigenen Schemata zu *subsumieren*. Das Andere wird dabei dem Eigenen gleichgemacht, es wird an die eigenen Wahrnehmungs- und Weltordnungsmuster assimiliert; das Neue reduziert sich dabei auf das Bekannte.² Die zweite Möglichkeit ist etwas komplexerer Natur. Denn wie ist eine Erfahrung des Unbekannten möglich, wenn nicht mittels des eigenen Repertoires an Wahrnehmungsmustern? Betrachten wir dies anhand der Problematik des Fremdverstehens etwas genauer. Ein klassischer Text über das Verstehen – Friedrich Schleiermachers Ausführungen

2 Wir alle kennen dafür viele Beispiele aus kolonialistischen Vorzeiten, die eine eminente Verkenning anderer Kulturen darstellen. Noch in Astrid Lindgrens Kinderbuchklassiker „Pipi Langstrumpf“, um ein harmloses Beispiel zu nennen, ist in diesem Gestus vom Vater der Protagonistin die Rede, einem ehemaligen Seefahrer, der dann zum „Negerkönig“ geworden ist. Die fremde Kultur wird dabei Gegenstand einer exotistischen, sie verniedlichenden und marginalisierenden Sichtweise. Wer in unserer transkulturellen Gesellschaft – es leben zur Zeit in Deutschland mehr als 100.000 Afrodeutsche und weitaus mehr Zuwanderer verschiedenster Hautfarben – seinem Kind heute dieses Buch vorliest, kommt unwillkürlich in Erklärungszwänge. Die Unterkomplexität derartiger Sichtweisen erscheint aus der Sicht heutiger Erfahrungswelten kaum zu korrigieren – und nur schwer zu rechtfertigen.

über den Begriff der Hermeneutik (Schleiermacher 1838) – verbindet die Problematik des Verstehens mit der des Fremden: Am Fremden müsse immer etwas Vertrautes auffindbar sein, ansonsten sei Verstehen nicht möglich, weil es keinen Anknüpfungspunkt geben könne. Nach unserer Ansicht gerät man damit in einen Selbstwiderspruch: Denn wenn das Fremde in diesem Sinne verstanden worden ist, ist es ja bereits nicht mehr das Fremde, sondern der Verstehensprozess hat es uns zum Vertrauten gemacht. Unsere heute schnell formulierte Parole, dass es darauf ankomme, das *Fremde* zu *verstehen*, es in seiner Eigenheit und Dignität jedoch zu gewahren, es gerade *nicht* zu unserem Vertrauten zu machen, ist mit dem Schleiermacherschen Denkmodell also nicht realisierbar. Denn das Fremde als Fremdes bestehen zu lassen bedeutet für Schleiermacher den Verzicht darauf, es überhaupt zu verstehen.

Unter den oben skizzierten zeitdiagnostischen Bedingungen müssen wir mit-hin nach einem *anderen* Modus des Selbst- und Weltverstehens suchen, der mit Unbestimmtheit *als* solcher zurechtkommt. Die Struktur oder Logik des Selbst- und Weltverstehens muss dazu umgekehrt gedacht werden. Wenn im subsumptionslogischen Denken das Fremde unter bekannte Regeln und Schemata untergeordnet wird, *dann bildet das Allgemeine, bildet die Regel die Grundlage und den Ausgangspunkt*. Diese bleibt unverändert; alles Neue kann dann nur unter bestehende Regeln eingeordnet werden. Wenn es nicht passt, wird es sozusagen „passend gemacht“.

Diese Struktur umzukehren würde bedeuten, das Neue, den Einzelfall, zur Grundlage zu machen und die passenden Regeln und Kategorien davon ausgehend erst zu *suchen*. In diesem Suchprozess wird mal das eine, mal das andere Verstehensmodell ausprobiert, bis man eines findet, mit dem man vorerst einigermaßen zurechtkommt – die *Relativität und Vorläufigkeit der eigenen Weltsicht* ist in diesem Modell von Anfang an enthalten. Wir bezeichnen diese Art des suchenden, immer unter dem Vorbehalt des „Als-ob“ agierenden Selbst- und Weltverhältnisses als *Tentativität*. Wir finden oder erfinden dabei Regeln, die für uns etwas zunächst unverständliches Neues zu etwas Verstehbarem machen. Die Regeln oder Schemata der Weltaufordnung sind dabei das, was verändert wird.

Ein Beispiel hierfür: In den meisten traditionellen Gesellschaften stellt die Geschlechterdifferenz eines der primären sozialen Ordnungsmerkmale dar. Wenn ein soziales System in seiner Organisation auf dieser bipolaren Struktur aufgebaut ist, benötigt es entsprechend *Eindeutigkeit* hinsichtlich der geschlechtlichen Identität seiner Mitglieder. Wie reagiert es, wie reagieren die Individuen im Sinne einer solchen *symbolischen Ordnung* der Geschlechter, wenn diese Eindeutigkeit nicht herstellbar ist? Im subsumptionslogischen Schema ist die Geschlechterdifferenz unhintergebar, sie ist absolut gesetzt. Ein Individuum, das hier nicht hineinpasst – etwa im Fall der biologischen Zweigeschlechtlichkeit, der wesentlich häufiger vorkommt, als dies allgemein bekannt ist, muss dann – etwa